

EL MODELO 1 A 1: LOS DOCENTES Y LA INNOVACIÓN. ANÁLISIS Y REFLEXIONES DESDE LA DIDÁCTICA

YANINA NATALIA FANTASÍA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

RESUMEN

En este trabajo, presentaremos algunos resultados de la Tesis de Maestría titulada “Prácticas de enseñanza con tecnologías. Un estudio exploratorio sobre experiencias con el Modelo 1 a 1 en Escuelas Secundarias”. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en cuatro escuelas de la ciudad de Rosario (Argentina), en las que se entrevistaron y observaron a docentes de distintos campos disciplinares. En ella se analiza la implementación de dicho modelo en el marco del Programa Conectar Igualdad, una política destinada a favorecer la inclusión social y educativa a partir de acciones que promuevan el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

PALABRAS CLAVE: Modelo 1 a 1, docentes, innovación, didáctica, TICs.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, presentaremos algunos resultados de la Tesis de Maestría titulada “Prácticas de enseñanza con tecnologías. Un estudio exploratorio sobre experiencias con el Modelo 1 a 1 en Escuelas Secundarias”. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en cuatro escuelas de la ciudad de Rosario (Argentina), en las que se entrevistaron y observaron a docentes de distintos campos disciplinares. En ella se analiza la implementación de dicho modelo en el marco del Programa Conectar Igualdad, una política destinada a favorecer la inclusión social y educativa a partir de acciones que promuevan el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El Programa se sustenta teóricamente desde la perspectiva del Modelo 1 a 1, donde se entrega una computadora a cada estudiante y a cada docente, siendo la innovación un eje fundamental, definida a partir del abordaje que el docente hace de las TIC, partiendo de su conocimiento didáctico, y de explorar las posibilidades que las tecnologías ofrecen para una mejor apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

A su vez, entendemos que el concepto de innovación no es unívoco, y que da cuenta de un proceso intencional, deliberado, que rompe con una situación o comportamiento educativo convencional (Brovelli, 2006). La noción de cambio

aparece como característica principal de la innovación, aunque no todos los cambios pueden ser definidos como innovaciones.

Cabe destacar que este trabajo está atravesado por la concepción de Didáctica entendida como “disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permiten debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (Díaz Barriga, 2009: 17). A su vez, atendemos a las dimensiones históricas, conceptuales y políticas propias de la disciplina, aunque reconocemos que la Didáctica ha sido excluida de muchas de las discusiones que en materia de formación y enseñanza se han dado en diversas regiones y países del mundo, de la mano de las reformas educativas.

Asimismo, y conforme al objeto de estudio de nuestra investigación, entendemos a la Didáctica al igual que Edith Litwin (1995), como una teoría de las prácticas de enseñanza, las cuales constituyen una totalidad y adquieren significación en el contexto socio-histórico en el que se llevan a cabo. Esas prácticas no son neutrales, y se encuentran atravesadas por la ideología, la formación, las posibilidades y limitaciones, conforme al contexto en el cual el docente se desempeña.

En este sentido, surgen algunos interrogantes a lo largo del trabajo que interpelan, por un lado, la implementación del Programa Conectar Igualdad y los criterios sobre los cuales se erige; y por otro, las decisiones y prácticas de enseñanza de los docentes, atendiendo a las dimensiones conceptuales, políticas e históricas del campo de la Didáctica.

CONECTAR (PARA LOGRAR) IGUALDAD

Actualmente, en el marco de la llamada “Sociedad de la Información”, se producen continuas mutaciones a raíz de la integración de las TIC en los distintos ámbitos de la vida social (laboral, cultural, político, económico), configurando, al decir del historiador y filólogo Milad Doueihi una “cultura digital”, entendida como un “conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que, al menos por el momento, amenazan o cuestionan la

viabilidad, o incluso la legitimidad, de determinadas normas socioculturales establecidas y de los marcos jurídicos ligados a ellas" (Doueihi, 2010: 35).

Esta cultura digital, afirma Doueihi, está cambiando, lentamente pero con certeza, algunas herramientas conceptuales del mundo, y la escuela no está exenta de ello.

La introducción de distintas tecnologías en las propuestas de enseñanza de los docentes es tan antigua como el ejercicio mismo de la docencia, y en muchas ocasiones son acompañadas por políticas educativas que incluyen asignación de recursos materiales, con la finalidad de contribuir en la mejora de las prácticas de enseñanza y la calidad de los aprendizajes.

Un ejemplo de ello lo encontramos en Argentina, con la implementación del Programa Conectar Igualdad (en adelante PCI), creado en el año 2010 con el Decreto 459, y se enmarca en la Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) N°26206 -sancionada en el año 2006-, que establece en el Artículo 11, los fines y objetivos de la política educativa nacional; de este artículo destacamos los incisos:

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

Asimismo, en el artículo 100 de dicha Ley se estipula el desarrollo de políticas que contemplen tanto el uso de las TIC, como también los medios masivos de comunicación social para el cumplimiento de los objetivos y fines de la misma.

Conforme a ello, el PCI es definido como:

Una política destinada a favorecer la inclusión social y educativa a partir de acciones para asegurar el acceso y promover el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas secundarias públicas, escuelas de Educación Especial y en los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal" (Ministerio de Educación, 2012: 3).

El principal antecedente del PCI, lo hallamos en OLPC (One Laptop Per Child – Una Computadora por Niño), el proyecto de Nicholas Negroponte, cuya misión consistía en brindar una “oportunidad de educación para los niños más pobres del



mundo” (www.olpc.org), proveyéndolos de una computadora portátil, con las siguientes características:

- De bajo costo: “para hacer muchas con muy poco”, sin que ningún niño quede afuera y pueda usar la laptop cuando lo disponga (en su casa, en el en la escuela, en la plaza).
- De bajo consumo de energía y con mayor resistencia a las contingencias que implica el uso por parte de un niño.
- Con conexión a Internet.
- Con programas de código abierto.

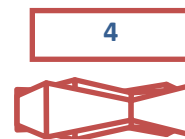
Este proyecto, que se dirigía a niños entre 6 y 12 años de edad, se tornaba muy prometedor, y Argentina fue uno de los países pioneros en adherir a él.

Sin embargo, el proyecto original de OLPC no fue implementado en Argentina, conforme a los resultados que arrojaron las evaluaciones (técnicas y pedagógicas) realizadas por el Ministerio de Educación de la Nación, algunas Universidades Nacionales y Organismos No Gubernamentales, en las cuales se señaló:

- No se garantizaba la estabilidad de los equipos, y el costo de los mismos excedía los cien dólares propuestos inicialmente por OLPC.
- El sentido de la implementación del modelo 1 a 1 sería exitoso, en tanto y en cuanto responda a una necesidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, los equipos y sus programas sean accesibles y de fácil utilización y existan los recursos económicos para garantizar el acceso a todo el conjunto de la comunidad a la que se destine el programa, con políticas educativas que lo avalen.

No obstante ello, antes de la creación del PCI, se implementó un Programa destinado a estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias de la modalidad técnico-profesional de gestión estatal, llamado “Una computadora para cada alumno” (Resolución del Consejo Federal de Educación N°82/09).

Cabe señalar que dicho programa se subsume en 2010 con la creación del PCI, cuyo objetivo fundamental se centra en: “reducir la brecha digital y mejorar la calidad de la educación pública en la escuela secundaria, al promover valores como la integración y la inclusión social”, conforme a los siguientes criterios:



- La equidad y la inclusión: este criterio se rige en función de lo que establece el artículo 80 de la LEN, respecto a la asignación de los recursos presupuestarios para garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Se enfatiza, además, en la significatividad que puede adquirir la integración de las TIC para quienes participan de la experiencia escolar.
- La calidad: se destaca la importancia en la mejora de la calidad de las prácticas educativas siempre que las TIC se incorporen desde una perspectiva multidimensional, acercando "...las miradas sobre las diversas realidades, preocupaciones, intereses, saberes y expectativas de docentes y alumnos" (Res. CFE 123/10 Anexo I, p.9).
- La formación de la ciudadanía: este criterio continúa con el espíritu del artículo 30 de la LEN 26206, donde se plantean las finalidades de la educación secundaria, enfatizando en la "...dimensión ética que es preciso abordar desde los procesos educativos" (Res. 123/10 – Anexo I, pp. 9-10), en función de la incidencia de los medios de comunicación y de las tecnologías digitales, tanto en la configuración de los entornos material y simbólico de una sociedad como también en los procesos de construcción del conocimiento.
- La innovación: este criterio focaliza en el reposicionamiento del docente a partir del abordaje de las TIC, partiendo de su conocimiento didáctico, y de la exploración de las posibilidades que las tecnologías ofrecen para producir cambios en las prácticas que permitan una mejor apropiación de los contenidos por parte de los/as estudiantes, que aporten al desarrollo de nuevas capacidades y que permitan a los/las alumnos/as posicionarse a la altura de los requerimientos sociales, laborales, ciudadanos, etc. (Res. 123/10 – Anexo I, p.10).

De la mano de la distribución de las netbooks en las escuelas, el PCI contempla capacitaciones destinadas a los docentes para el uso de esta herramienta y la incorporación de la misma a sus propuestas de enseñanza.



A su vez, el Ministerio de Educación ha elaborado documentos y recursos en soportes variados (impresos, audiovisuales, digitales) que sustentan teóricamente al Programa, constituyéndose en fuentes primarias de nuestra investigación.

Entre ellas, encontramos en el trabajo de Cecilia Sagol (2011), la concepción de Modelo 1 a 1 a la que se adhiere desde el PCI:

En educación, la introducción del modelo 1:1 consiste en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual de modo que cada uno podrá realizar múltiples tareas, conseguir un acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la tecnología de la información, dando lugar, de manera simultánea, a una vinculación entre sí y con otras redes, en un tiempo que excede el de la concurrencia escolar. Los modelos 1:1 facilitan la interacción, la colaboración de un grupo, la formación de una red, la participación de todos los participantes de la red (Sagol, 2011: 10-11) [las negritas pertenecen al original].

Bajo esta concepción abarcadora subyacen algunos cambios que pueden avizorarse a partir de la introducción de la netbook en el aula, fundamentalmente en relación al rol del docente y su propuesta de enseñanza; como así también a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, la entrega individualizada de equipos portátiles da cuenta del principio de saturación -indispensable para que se pueda implementar el Modelo 1 a 1-, contemplando: la distribución y logística para la entrega de las netbooks en todas las escuelas secundarias, especiales e institutos de formación docente de gestión estatal del país; la conectividad (con la instalación en cada escuela de un piso tecnológico y routers); la capacitación a equipos directivos y docentes; el soporte técnico.

En segundo lugar, retomamos los puntos destacados en la concepción de Sagol en torno a la posibilidad que representa el PCI para el acceso permanente, ilimitado y ubicuo a la red, generando cambios y movimientos al interior de las escuelas, sin perder la centralidad de su rol. En este sentido, nos remitimos a Burbules (2011), quien plantea que en la implementación del Modelo 1 a 1 en el marco del PCI, tanto la escuela como el docente continúan teniendo un rol central aunque diferente del tradicional, ayudando a los estudiantes a integrar los aprendizajes que suceden en otros ambientes (en la casa, en el bar, en la biblioteca, en la plaza), en cualquier momento y lugar, y que el autor ha dado en



llamar “aprendizaje ubicuo”. Esto es, la escuela ya no aparece como el único agente encargado de la transmisión del saber.

En tercer lugar, la concepción de Sagol da cuenta de la intencionalidad política del PCI apuntando a la reducción de la brecha digital, generando una cultura interactiva, colaborativa y participativa en la construcción de los conocimientos.

Sin embargo, en el marco de nuestra investigación, hemos encontrado que el PCI entra en tensión en las escuelas y con los docentes que lo implementan siendo la falta de conectividad y la resolución de los problemas técnicos de los equipos los principales obstáculos.

Sobre la base de lo explicitado hasta aquí, surgen algunos interrogantes en torno al PCI, sus fundamentos e implementación: ¿Puede considerarse al Programa Conectar Igualdad como innovador, teniendo en cuenta las dimensiones pedagógico-didácticas, político-educacionales y técnicas que lo componen, más aún si entendemos a la innovación como proceso intencional, deliberado.

¿En qué sentido el Programa Conectar Igualdad se constituye en una propuesta de reforma educativa?

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON TECNOLOGÍAS. EN BUSCA DE LA INNOVACIÓN

En educación, hablar de tecnologías implica que nos preguntemos junto a Edith Litwin (2009), qué son (las tecnologías) y para qué se utilizan. A modo de respuesta, la autora sostenía de ellas un carácter doble: herramienta y entorno, a la vez que se les reconoce múltiples funciones, tales como motivar, mostrar, reorganizar la información, ilustrar.

Es decir que, como docentes, las razones por las cuales decidimos introducirlas en el aula son diversas, y van desde la motivación hasta la ejemplificación; aunque podríamos afirmar que el objetivo que se persigue es favorecer las comprensiones y/o la resolución de tareas.

Tecnologías como tiza y pizarrón, libros de texto, calculadoras, videos y filmes, netbooks, tablets, celulares, pizarras digitales y conexión a Internet son utilizadas en algunas aulas de manera exclusiva, mientras que en otras, conviven más de



una, dado que asistimos a una época caracterizada por la convergencia (Buckingham, 2008).

No obstante, sabemos que una tecnología o material por sí solo no puede resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje que tengan lugar en el aula, por más maravillosa y deslumbrante sea. Pero también sabemos que, en la actualidad estamos atravesados –y los niños y jóvenes en mayor medida- “...por entornos tecnológicos que soportan comunicaciones, relaciones, consumos culturales y entretenimientos” (Maggio, 2012: 22). Por lo tanto, no podemos pensar en elaborar proyectos y, menos aún, en formar a nuestros estudiantes sin reconocer este aspecto nodal.

En este sentido, si bien entendemos que el PCI fue concebido como una línea de acción de la política educativa nacional tendiente a garantizar la inclusión y la equidad educativa, reconociendo la centralidad del docente y de su conocimiento didáctico para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, surgen algunos interrogantes en torno a las decisiones y concepciones de los docentes que implementaron el Modelo 1 a 1: ¿Cuáles son las intenciones de los docentes que deciden introducir este modelo para trabajar en el aula? ¿Pueden reconocer sus prácticas de enseñanza como innovadoras, a partir de la implementación del Modelo 1 a 1?

A modo de hipótesis inicial, en nuestra investigación planteábamos que la implementación del Modelo 1 a 1 aún se encuentra en un estado transicional. Esto es, si bien vislumbramos algunos cambios en las prácticas de enseñanza de los docentes que decidieron, en esta coyuntura, utilizar la netbook para el desarrollo de sus propuestas de enseñanza, dichos cambios no implican innovación, y menos aún, que el PCI sea innovador.

La introducción de la netbook en el aula requiere por parte del docente el ajuste de las estrategias didácticas a las potencialidades de las TIC. En este punto, y tal como planteaba Burbules:

En educación se suele cometer el error de pensar la computadora como una nueva herramienta. No. Es algo diferente. La netbook abre ventanas a Internet y a la comunicación. No es sólo una herramienta sino un espacio, un ambiente, un mundo. Y la computadora se transforma en la puerta hacia ese mundo para los jóvenes. No se trata



sólo de la tecnología sino de aquello a lo que nos permite acceder (Burbules, 2011: 26).

Es por ello que Nicholas Burbules piensa en un docente capaz de “ayudar al alumno a evaluar los resultados de sus búsquedas y a tomar mejores decisiones” (2011:22), y en una escuela que colabora en la integración de los aprendizajes que los estudiantes realizan en otros ambientes.

Los docentes entrevistados para los fines de nuestra investigación, coinciden en señalar que la implementación del Modelo 1 a 1 respondió a una motivación personal, esto es, no hubo un proyecto institucional al interior de las escuelas para la utilización de las netbooks en el aula.

De sus relatos, se desprenden algunos indicios de cambio ligados al reconocimiento del saber del estudiante en relación al uso de las herramientas tecnológicas, sin que ello implique el desprestigio del docente. También se reconoce la importancia de utilizar otras herramientas y sus aplicaciones en la presentación de las propuestas de enseñanza; romper con la estructura de “clases magistrales”; trabajar por proyectos; permitir la movilidad de los estudiantes al interior del aula (en contraposición a la estructura histórica del aula de los alumnos sentados en filas mirando al frente); brindar más espacios para la creatividad de los estudiantes; conocer lugares históricos y de tránsito cotidiano de la ciudad a través de recorridos virtuales; crear diarios virtuales de la escuela con noticias de interés para la comunidad educativa; aprender con otros colegas algunos “tips” para el uso de las netbooks; intercambiar las consignas y producciones de las formaciones realizadas en el marco del PCI.

Estas frases no sólo resumen algunos de los cambios más destacados y valorados por los docentes entrevistados, sino que además permiten reconocer que las clases cobran otra dinámica, transformándose en experiencias inmersivas y vivenciales (Masnatta, 2013).

En este sentido, podríamos afirmar junto a Buckingham que:

La posibilidad de “digitalizar” toda una variedad de formas diferentes de comunicación (no sólo escritura, sino también imágenes visuales y en movimiento, música, sonido y habla) transforma la computadora en mucho más que una calculadora o una máquina de escribir con memoria: la convierte en un medio que permite proporcionar y producir textos en una variedad de formatos (Buckingham, 2008:110).



Ahora bien, volviendo a los criterios sobre los que se sustenta el PCI, fundamentalmente a la noción de innovación, encontramos en los relatos de los docentes entrevistados algunas imprecisiones a la hora reconocer este aspecto.

Si bien la mayoría de estos docentes reconocen al PCI como innovador, los argumentos en su favor vienen de la mano del “aggiornamiento”, de la adaptación a los cambios que en materia tecnológica se desarrollan y del uso de la herramienta en las clases. A su vez, también se destaca en la línea de la innovación la posibilidad de que docentes y estudiantes puedan disponer de la netbook.

Sólo una docente con una amplia trayectoria en experiencias de introducción de tecnologías en las aulas pudo brindar, desde nuestra perspectiva, una respuesta con sentido didáctico: “potencialmente podemos definirlo como innovador dependiendo del rol que le adjudiquemos a la tecnología dentro de la propuesta de enseñanza: sólo si contribuye al logro de fines educativos signados por la construcción colaborativa del conocimiento podremos pensar que contribuye a la innovación” (Profesora de Formación Ética y Ciudadana).

Consideramos que la falta de argumentaciones y/o fundamentaciones con sentido didáctico no es casual, ya que la implementación de Programas del estilo de Conectar Igualdad suelen llegar a muchas escuelas como “algo más que se baja” a modo de prescripción, y con una connotación negativa por parte de los docentes, ya que consideran que para poder “aplicar” este tipo de Programas, previamente tiene que haber una capacitación específica, presencial, gratuita y en servicio. Cabe señalar que las formaciones que brinda Conectar Igualdad son gratuitas aunque la mayoría de carácter virtual, razón por la cual muchos docentes no las finalizan, fundamentalmente por el tiempo que insumen, según sus planteos.

A esto debemos sumarle la resistencia que muchos docentes manifiestan en torno al uso de dispositivos móviles (como netbooks, celulares y tablets) en las aulas, esgrimiendo razones tales como la dispersión y la falta de atención, ya que facilitan el acceso a redes sociales como Facebook y Twitter, atentando contra la calidad académica.



Es por ello que, si bien reconocemos que hay una intencionalidad de los docentes para introducir diferentes tecnologías en las aulas, surge un nuevo interrogante, vinculado al por qué de la inclusión de una herramienta como la netbook en la propuesta de enseñanza: el hecho de que un docente se “aggiorne” permanentemente, conozca y utilice para elaborar su propuesta de enseñanza las diferentes herramientas que proporcionan las TIC, ¿implica cambios en sus prácticas de enseñanza?

Conforme a algunos de los datos que hemos recabado en nuestra investigación, podríamos responder este interrogante recurriendo nuevamente a Maggio (2012), quien denomina como “inclusión efectiva” a los usos de las tecnologías que se caracterizan por darle un “aura” de modernidad a la institución, por la presión sobre los docentes para integrar la tecnología a la enseñanza, o bien porque responde a una “moda” la utilización de una determinada herramienta. Esto es, el docente no reconoce su valor para la enseñanza ni la integra con sentido didáctico. La tecnología está pero podría no estar.

En contraposición a este tipo de inclusión, Maggio plantea que hay docentes que deciden utilizar las nuevas tecnologías genuinamente, ya que reconocen su valor en los campos de conocimiento disciplinar objeto de la enseñanza. Los docentes son expertos en los temas que enseñan, ya sea como profesionales y/o como investigadores, y reconocen que las prácticas que desarrollan en ámbitos no docentes se transformaron de modo tal por las nuevas tecnologías que necesitan expresar dicho reconocimiento en su propuesta de enseñanza.

En la actualidad, el uso de las tecnologías por parte de los niños, niñas y adolescentes es “natural”, ya que las nuevas tecnologías atraviesan sus modos de conocer, pensar y aprender, y tiene un sentido cultural.

Como docentes, poder hacer este reconocimiento es fundamental para generar cambios en las prácticas de enseñanza que favorezcan aprendizajes significativos y perdurables.

A MODO DE CIERRE, ALGUNAS REFLEXIONES



Hace varios años atrás, Litwin planteaba que “llevar a la práctica una reforma por parte de los docentes implica el desarrollo de una actividad reflexiva con el objeto de reinterpretar creativamente el programa escolar” (1995: 20).

Si bien el Programa Conectar Igualdad no está planteado como una propuesta de reforma educativa, reconocemos que los fundamentos y criterios sobre los cuales se erige apuntan al cambio de algunas prácticas arraigadas en la institución escolar que no contribuyen a favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Ejemplo de ello lo encontramos en el modelo tradicional, donde el docente ocupa el centro de la clase, transmitiendo saberes y contenidos a los alumnos que los reciben pasivamente sentados en sus pupitres.

La introducción de las TIC en las aulas posibilita la extensión de las propuestas de enseñanza más allá del aula. Por ello es necesario repensar los sentidos pedagógicos de la introducción de las TIC en el aula, lo que implica atender a la doble tensión que subyace a todo proceso educativo: el presente y el futuro. Presente que permita dar sentido a las actividades de aprendizaje que se realizan y futuro que contemple la formación para el trabajo y la ciudadanía.

En este sentido, encontramos en la actualidad un doble desafío para la introducción de las TIC en las aulas: el primero, vinculado al reconocimiento que los docentes puedan hacer de esa situación vivencial de los estudiantes, que por otra parte no los excluye, ya que el acercamiento de los adultos a las computadoras, las redes sociales e internet va en aumento, por lo cual este es un rasgo propio de sus vivencias.

El segundo desafío está vinculado a un interrogante siempre vigente en la Formación Docente: ¿Qué es lo que forma en la formación de un docente? (Diker y Terigi, 1997), más aún si se tiene en cuenta que dicho campo estuvo –y está– atravesado por dos grandes cuestiones: qué debe saber un maestro y a través de qué medios es necesario formarlo.

Emerge, en el contexto de la actual Sociedad de la Información, la necesidad de formar a los docentes para la enseñanza con medios a partir de situaciones reales donde estos puedan aplicar sus estrategias propias (Stefanin, 2004).



En este sentido, el campo de la Didáctica aún tiene mucho que aportar, ya que contribuye a repensar estos interrogantes y necesidades sin caer en una visión instrumentalista, acorde al momento socio-histórico en el cual el docente toma decisiones y concreta sus prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Brovelli, M. (2006) “Cambio e innovaciones educativas: representaciones y contextos”. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (1), 71-92.
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N. (2008) “Riesgos y promesas de la educación de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en éstos últimos diez años? En AA.VV. *Las TIC. Del aula a la agenda política*. Buenos Aires: UNICEF.
- Burbules, N. (2011) “Entrevista a Nicholas Burbules”. En Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (comps.) *Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos*. Versión digital. C.A.B.A: ANSES.
- Díaz, F. J.; Harari, I.; Harari, V.; Amadeo, P.; BanchoffTzancoff, C.M. (2007) OLPC en Argentina, análisis de realidades y potencialidades. Laboratorio de Nuevas Tecnologías Informáticas. Facultad de Informática. Universidad Nacional de La Plata (versión digital).
- Díaz Barriga, A. (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hojas de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Doueih, M. (2010) *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (comp.) (1995) *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (comp.) (2009) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.



- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M.; Pérez, P; Libedinsky, M.; Light, D.; Garzón, M. (2011) *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Masnatta, M. (2013) “Cuerpos versus tecnologías, ¿espejos aumentados?”. En: <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=117575&referente=docentes>.
Fecha de consulta: 20 de marzo de 2014.
- Negroponte, N. (1995) *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B (versión digital).
- Paz, M. L. (2012). “Accesibilidad y Usabilidad: los requisitos para la inclusión digital”. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2176/ev.2176.pdf. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2014.
- Sagol, C. (2011) *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Stefanin, A. (2004) “Aprender y enseñar en los nuevos entornos tecnológicos de la información y la comunicación” (versión digital). La Calera, Córdoba, Argentina.
- Tedesco, J. C. (2009) “La opción de una PC por alumno”. Publicado en Diario La Nación. 27 de octubre de 2009. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1190921-la-opcion-de-una-pc-por-alumno>. Fecha de consulta: 14 de marzo de 2014.

DOCUMENTOS

Decreto 459/10

Ley de Educación Nacional N°26206.

Resolución CFE 123/10 y anexos

